

「モラルジレンマ資料」は 「道徳」授業に有効か

広 瀬 信

(1996年4月26日受理)

Can a Classroom Discussion of Moral Dilemma Stories be an Effective Approach to Moral Education ?

Shin HIROSE

キーワード : 道徳教育, モラルジレンマ資料, コールバーグ理論

Key words : moral education, moral dilemma stories, L. Kohlberg's theory

1. はじめに

筆者は、先に、富山県内のある中学校で行われた、「モラルジレンマ資料」を使った「道徳」授業の批判的分析を行った¹⁾。そのきっかけは、この授業を見て、非常に違和感を感じたからであった。もっとも、違和感を感じるのは、この授業で使用された「モラルジレンマ資料」に限らない。荒木紀幸らのグループが作成した「モラルジレンマ資料」やその授業展開をみると、何れも同じように違和感を感じる。では、荒木らのグループが作成した「モラルジレンマ資料」やその授業展開に違和感を感じるのはなぜであろうか、どこが問題なのであろうか。

これには二つのレベルの問題があるように思われる。一つは、荒木らが依拠するコールバーグ理論とその「モラルジレンマ資料」そのものに内在する問題である。もう一つは、荒木らがコールバーグ理論を日本の「道徳」授業に適用した際に生じた問題である。

後者には、荒木らが作成した個々の「モラルジ

レンマ資料」の妥当性という問題とともに、コールバーグ理論と学習指導要領の道徳教育観とが、水と油のような関係にあることから生じている問題がある。学習指導要領では、望ましいと考えられている道徳的価値項目をあらかじめ網羅的に設定し、年間授業計画にしたがって、それらを順次指導していくという立場をとっている。荒木も紹介しているように²⁾、コールバーグは、このような網羅的道徳的価値項目を「徳目袋」とよび、このような道徳教育観には否定的である³⁾。したがって、コールバーグ理論を、学習指導要領の道徳教育観に接合することは、「木に竹を接ぐ」ような関係になるのである。

また、荒木らは、それぞれの「モラルジレンマ資料」に、一つないし二つの学習指導要領の道徳的価値項目を対応させているが、もしこれが、学習指導要領の「法的拘束力」に「従わなければならない」という考え方に基づくものであるとすれば、後述するコールバーグの道徳性の発達段階という第四段階の「法と秩序」志向の考え方であり、教育を受ける子どもたちの利益という観点からみ

て妥当か（第五段階）、あるいは、教育条理に照らした自らの教育信念に照らして妥当か（第六段階）という、より高い段階の考え方によって克服されるべきものであるという自己矛盾もある。

さて、これら後者の問題は、また稿を改めて取り上げることにし、本稿では、より根元的な前者の問題、すなわち、荒木らが依拠するコールバーグ理論とその「モラルジレンマ資料」に内在する問題を取り上げてみたい。はたして「モラルジレンマ資料」は「道徳」授業に有効であるのか、もしそうだとするとそれはどのような場合であるのか、これが本稿の検討課題である。

2. コールバーグ理論における「モラルジレンマ資料」

L. コールバーグ (Lawrence Kohlberg, 1927～1987) は、道徳性に関する認知発達理論を打ち立てたことで有名で、その理論の「基本的特徴は、1) 我々は道徳的規範や概念を与えられたままに受け取るのではなく、自分なりの見方に基づいて構成する能動的・主体的存在であり、その構成化の仕方（「道徳性とは何か」「正しさ、よさとは何なのか」、その理解の仕方）の変化を道徳性発達の問題ととらえること、2) 構成化の仕方は発達段階をなし、発達の順序は論理的に説明できるし、発達の方向は自己と外界との相互作用から必然的にでてくる普遍的なものであるとすることにある。」⁴⁾と言われる。

道徳教育のあり方との関係では、上記の基本的特徴にみられる発達観、人間観との関係で、1) 道徳性の発達＝既存社会へ同調する「社会化」ととらえ、したがってまた、道徳教育＝既存社会の道徳規範の内面化ととらえ、受動的・客体的存在とみなされた子どもに、道徳規範を教え込んだり（徳目主義）、道徳規範にしたがって行動するようにしつけたり訓練したりする（訓練主義）ような道徳教育のあり方を否定した点、2) 道徳性の発達は、既存社会へ単に同調するだけの「社会化」ではないとし、道徳性の発達（＝道徳教育の目標）の中に、「既存の規範・社会と対立し新たな規範を創造すること」⁵⁾（＝その能力の育成）を含み込

んだ点、3) 道徳教育の目標を、「一人ひとりの子どもの道徳判断と道徳能力の『自然の』発達を促進し、それによって、子どもが自分自身の道徳判断を用いて自分の行動をコントロールできるようにすること」⁶⁾と規定して、子どもの道徳的自律を道徳教育の目標に据えた点などを積極的に受け止めるべきであると考ええる。

さて、荒木が提唱する、「モラルジレンマ資料」を使った討論による「道徳」授業のやり方は、基本的に初期のコールバーグ理論に基づいているので、まず、初期のコールバーグ理論⁷⁾に即して検討していきたい。

初期の理論においては、道徳性の発達は、三つの水準、六つの段階に定義された道徳判断の形式によって示される（資料1）。彼は、道徳的認知や道徳判断には、文化によって規定されない普遍的な発達段階があるとし、道徳判断の「内容」と区別される道徳判断の「形式」にその普遍的な発達段階をみている。「道徳判断の内容とは道徳的葛藤状況でどのような行動、価値を選ぶか、どのような判断をするかという判断そのもので、これはその人がどのような道徳的規範や価値を内面化しているかから導き出される。それに対し『形式』とは、その人の道徳的決定の仕方や道徳的規範、価値のとらえ方であり、『〇〇はやるべきではない』と考える理由、根拠を分析することで明らかにされる。」⁸⁾ 彼が道徳性の発達段階の判定の基準にするのは、「判断の内容」ではなく、「判断の形式」なのである。したがってその判定方法は、「『なにをすべきか』、どのような行動、価値を選ぶかではなく、『なぜそうすべきなのか』という判断の理由、何をどう考えてその判断に至ったのかその根拠が明らかになるような方法でなくてはならない。」⁹⁾ そこで考案されたのが、「道徳的な葛藤状況で判断を求める方法」¹⁰⁾であり、そのために使用されるのが二者択一の選択を求める「モラルジレンマ資料」なのである。

有名な「ハインツのジレンマ」（資料2）と、それに対する被験者の反応パターンによる道徳性の発達段階の判定表（資料3）に明らかのように、「薬を盗んで、妻の命を救う」という選択をするか、「薬を盗まない（妻の命を救わない）」という

資料1 道徳性発達段階の定義

I. 慣習的水準以前

この水準では、子どもは、文化の規則と、善い・悪い、正しい・間違っている、というラベルに敏感である。しかし、それらのラベルは、行為によって生じた身体的あるいは快楽主義的結果（罰、報酬、願いごとの交換）がどうかという点から解釈されるか、あるいは、規則やラベルを宣言する人の身体的力がどうかという点から解釈される。この水準は、次の二つの段階に分けられる。

第一段階 罰と服従への志向

行為の身体的結果が、それらの結果の人間の意味や価値とは無関係に、その行為の善悪を決定する。罰の回避や力ある者に対する絶対的服従が、それ自体において大切にされ、罰や権威に支えられてその背後に存在している道徳的秩序の尊重という点から大切にされる（その場合は第四段階）のではない。

第二段階 道具主義的相対主義者への志向

正しい行為とは、自分自身の欲求や、場合によっては他人の欲求を満たすための手段になる行為である。人間関係は、市場の人間関係のようにみられている。公平、相互性、平等な分配の要素は存在するが、それらは常に、物質的で実用的に解釈される。相互性は、「君が僕の背中をかいてくれば、僕も君の背中をかいてあげよう」というもので、忠誠、感謝、公正の問題ではない。

II. 慣習的水準

この水準では、各人の家族、集団、国家の期待を維持することが、その直接的で明白な結果とは無関係に、それ自体において価値あるものとみなされる。個人的な期待や社会的秩序への同調の態度だけではなく、それらへの忠誠の態度、秩序を積極的に維持し、支持し、正当化する態度、秩序に含まれる個人や集団と自分を同一視する態度がある。この水準は、次の二つの段階に分けられる。

第三段階 对人的同調あるいは「よい子」志向

善い行為とは、他人を喜ばせたり、助けたりする行為で、他人から肯定される行為である。何が多数派の行為なのか、あるいは「自然な」行為なのかということについてのステレオタイプ化されたイメージへの極度の同調がみられる。行為は、しばしば意図によって判断され、「善いことを意図している」ということが、まず第一に重要になる。「よい子」であることによって是認を受けるのである。

第四段階 「法と秩序」志向

権威や定められた規則、社会的秩序の維持への志向がみられる。正しい行為とは、自己の義務を果たすこと、権威への尊敬を示すこと、そして、既存の社会秩序を、それ自体のために維持することである。

III. 慣習的水準以後、自律的、原理的水準

この水準では、それらの原理を保持している集団や個人の権威とは独立に、また、それらの集団と自己との個人的同一視とも独立に、妥当性と適用性を持つ道徳的価値と道徳原理を定義しようとする明確な努力がみられる。この水準もまた、二つの段階に分けられる。

第五段階 社会契約的法律尊重主義志向（一般に功利主義の色合いを帯びている）

正しい行為は、一般的な個人の権利、および社会全体で批判的に吟味され、合意されている規

準という点から定義される傾向がある。個人的な価値観や見解が相対的なものであるということに対する明白な自覚が存在し、そのこととの関係で、合意に到達するための手続き上の規則を強調する。憲法上、民主的に合意されたものを別にすれば、正しいことは、個人的な「価値観」と「見解」の問題なのである。その結果、「法的観点」が強調されるが、社会的効用の合理的検討によって法を変えることができることも強調される（法が固定化された第四段階の「法と秩序」とは異なる）。法的領域の外では、自由な同意と契約が、義務を拘束する要素である。これは、合衆国の政府および憲法における「公式の」道徳性である。

第六段階 普遍的倫理原理志向

正しいことは、論理的包括性、普遍性、ならびに一貫性に訴えて、自ら選択した倫理原理に従う良心の決定によって定義される。それらの原理は、抽象的、倫理的であり（黄金律、定言的命令）、十戒のような具体的な道徳規則ではない。実際は、それらは、公正、人間の権利の相互性と平等性、個々の人格としての人間の尊厳の尊重という、普遍的諸原理である。

出典：T. Mischel(ed.), *Cognitive Development and Epistemology*, Academic Press, 1971, pp. 164-5.

資料2 モラルジレンマ資料「ハインツのジレンマ」

ヨーロッパで、一人の女性がたいへん重い病気のために死にかけていた。その病気は、特殊なガンだった。医者が、彼女の命を救う可能性があると考えている一つの薬があった。それはラジウム的一种で、ある薬屋が、それを製造するのに要した費用の十倍の値段を付けていた。病気の女性の夫であるハインツは、あらゆる知人からお金を借りようとしたが、薬の値段の約半分のお金しか集められなかった。彼は、薬屋に、妻が死にかけていることを話し、もっと安くしてくれないか、あるいは後払いにしてくれないかと頼んだ。しかし、薬屋は、「ダメだよ。私がその薬を発見したんだし、それで金もうけをするつもりなんだから。」と言った。それでハインツは思いつめ、妻のために薬を盗みにその男の店に押し入った。

ハインツはそうすべきだっただろうか？ その理由は？

出典：T. Mischel(ed.), *Cognitive Development and Epistemology*, Academic Press, 1971, p. 156.

資料3 道徳的行為の動機——「ハインツのジレンマ」に対する回答例

第一段階 行為は、罰を受けるのを避けたいという動機によってなされ、「良心」とは、罰に対する非合理的な恐れである。

賛成：もし妻を死なせたら、あなたは困ったことになるでしょう。妻を救うためにお金を使わなかったことを非難され、あなたと薬屋は、妻の死について取り調べを受けることになるでしょう。

反対：あなたは薬を盗むべきではありません。なぜなら、薬を盗めば、捕らえられて刑務所に入れられるからです。もしあなたが逃げ出したとしても、警察がどうして捕まえにくるだろうかと考えて、あなたの良心は、あなたを常に悩ますでしょう。

第二段階 行為は、報酬や利益を得たいという欲望によって動機づけられる。起り得る罪意識の反応は無視され、罰は、実利主義的なやり方で検討される。（自己の恐れ、喜び、苦痛を、罰を受けるという結果から分化する。）

賛成：もし万一捕まったとしても、あなたは薬を返すことができるし、それほど重い刑は受けないでしょう。あなたが刑務所から出た時にもし妻がいるのであれば、短期間服役することはそれほどたいしたことではないでしょう。

反対：たとえ薬を盗んだとしても、刑期はそれほど長くはないかもしれません。しかし、彼の妻は、おそらく彼が刑務所を出る前に死ぬでしょうから、彼にとってはあまり役に立たないでしょう。たとえ妻が死んでも、彼は自分を責めるべきではありません。彼女がガンにかかったのは彼のせいではないからです。

第三段階 行為は、現実の、あるいは想像上の他人の非難の予測（例えば、罪の意識）によって動機づけられる。（非難の、罰、恐れ、苦痛からの分化。）

賛成：もしあなたが薬を盗んでも、誰もあなたが悪いとは思わないでしょう。しかし、もし盗まなかったら、あなたの家族は、あなたのことを冷酷な夫だと思うでしょう。もし妻を死なせるようなことがあれば、二度と誰の顔もまともに見ることができなくなるでしょう。

反対：あなたを犯罪者であると思うのは、薬屋だけではないでしょう。他のすべての人もそう思うでしょう。盗んだ後で、自分がどんなに家族や自分自身に不名誉をもたらしたのかを考えていやになるでしょう。もう二度と人に顔向けできないでしょう。

第四段階 行為は、不名誉の予測、すなわち、義務を怠ることに対する制度化された非難によって、また、他人に与えた具体的な害悪に対する罪意識によって動機づけられる。（公式の不名誉を、非公式な非難から分化する。悪い結果に対する罪意識を、非難から分化する。）

賛成：もしあなたに少しでも誇りがあれば、妻を助けるためにできる唯一のことをするのが恐ろしいという理由で、妻を死なせることはしないでしょう。もし彼女に対するあなたの義務を果たさなければ、自分が彼女を死なせたという罪の意識を常に持ち続けるでしょう。

反対：あなたは絶望的になっていて、薬を盗んでいる時は、自分が悪いことをしているということに気づかないかもしれません。しかし、罰を受け、刑務所に送られた後で、自分が悪いことをしたこと気づくでしょう。自分の不正行為と法律違反に対して、あなたは常に罪の意識を持ち続けるでしょう。

第五段階 同輩からの尊敬や、社会からの尊敬を維持することに気を配る（彼らの尊敬は、感情ではなく理性に基づいていると想定している）。自尊心、すなわち、自分が理性的でなく、一貫性がなく、無目的であると判断するのを避けることに気を配る。（制度化された非難と、社会からの軽蔑や自分で自分を軽蔑することを区別する。）

賛成：もしあなたが盗まなければ、他の人々からの尊敬を得られず、逆に尊敬を失うでしょう。もしあなたが妻を死なせるとすれば、それは恐れからであり、考えぬいて出した結論ではないでしょう。したがって、あなたはたぶん自尊心を失い、おそらく他の人々の尊敬をも失うでしょう。

反対：あなたは社会での地位と尊敬を失い、また法を犯すことになります。もしあなたが感情に流され、長い目でものを見ることを忘れれば、あなたは自尊心を失うことになるでしょう。

第六段階 自分自身の原理を破ることにに対する自責が関心の的になる。（社会からの尊敬と自尊心を区別する。一般的な合理性を達成していることにに対する自尊心と、道徳原理を維持していることにに対する自尊心を区別する。）

賛成：もしあなたが薬を盗まず、妻を死なせれば、後々あなたは常にそのことで自分を責めることになるでしょう。あなたは非難されはしないでしょうし、法律の表面的な規則に従ったことにはなるのですが、自分自身の良心の規準に従ったことにはなりません。

反対：たとえあなたが薬を盗んでも、他の人々からは非難されないでしょうが、自分自身を責めることになるでしょう。なぜなら、あなたは、自分自身の良心と正直という規準に従わなかったことになるからです。

出典：T. Mischel(ed.), *Cognitive Development and Epistemology*, Academic Press, 1971, pp. 170-1.

選択をするか（判断の内容）は問題ではないのである。

問題にされるのは、「どのような行動、価値を選ぶか」（判断の内容）ではなく、「判断の理由、何をどう考えてその判断に至ったのかその根拠」（判断の形式）であり、たとえ判断内容が正反対であっても、判断の形式が同じであれば、同じ道徳性の発達段階と判定されることになる。

本稿の課題との関係で重要なのは、「モラルジレンマ資料」とは、元来、コールバーグ理論に基づいて道徳性の発達段階を判定するために用いられる「資料」であり、実験者と被験者の一対一の関係で用いられる資料であるという点である。

3. 判定資料と授業資料の違い

そこで問題にしたいのは、道徳性の発達段階を判定するために考案された資料が、「道徳」授業の資料に転用された場合、判断内容は問わず、判断形式だけを問題にするという方法と、二者択一という設定が妥当性を維持できるかという点である。

まず、判断内容は問わず、判断形式だけを問題にするという方法について考えてみよう。資料3にみるように、道徳性の発達段階を判定するための資料として、実験者と被験者の一対一の関係で使用される場合は、実験者の問いに対する被験者の答えがどのような内容であろうと、また、たとえそれを根拠づける理由が的外れであったとしても、コールバーグ理論に基づく道徳性の発達段階の判定に利用できればよい。その発達段階の判定上必要な場合、被験者は、実験者からさらに質問され、それに答えることを求められる場合はあるが、その発言内容の妥当性を批判されることはない。

例えば、資料3の第一段階と判定された答えの内、薬を盗むことに反対する立場の答えの、「薬を盗めば、捕らえられて刑務所に入れられる」という認識は、ある程度の妥当性を持っている（無罪や執行猶予になる可能性もあるが）が、賛成する立場の答えの、盗まずにいて妻を死なせたら、「あなたと薬屋は、妻の死について取り調べを受

ける」（罰）という認識は、「警察等の取り調べを受ける」という意味なら、妥当性を持たない。道徳性の発達段階の判定上はこのような答えでもいい（罰を避けるという動機では、賛成も反対も共通している）のかもしれないが、「道徳」授業の討論の場であれば、「その認識はおかしい。なぜ取り調べを受けるのか」と、批判にさらされる。判断を根拠づける認識の妥当性という点から、判断内容の妥当性が議論的にならざるを得ないのである。

したがって、「道徳」授業の討論では、たとえ判断形式においてより高い段階の主張であったとしても、その判断内容を根拠づける認識の妥当性に難点があれば、判断形式においてより低い段階の主張より優位に立てるとは限らないのである。つまり、判断内容は問わず、判断形式だけを問題にするという方法は通用しないのである。

次に、二者択一という設定について考えてみよう。実験者と被験者の一対一の関係であれば、「モラルジレンマ資料」が設定する「二者択一のどちらを選択するか」という問いかけであっても、少なくとも致命的な問題は起こらない。仮に被験者の中に、二者択一の枠組みからはみ出す解答をしたり、枠組みそのものがおかしいと言いつける者が出て来たとしても、その見解が他の被験者に影響を与えることはない。実験者は、枠組みからはみ出す解答をしたり、枠組みそのものを批判する者については、何らかの基準でその発達段階を判定したり、データの対象外として除外してしまえばそれで済む。

しかし、その資料を「道徳」授業での討論の素材として使う場合は、そうはいかない。資料は開かれた議論にさらされざるをえないし、たとえ一人でも資料の枠組みを超える議論を展開するものが現れたら、教師が、資料の枠組みを超えるそのような議論は認められないと、無理やりその議論を制止するようなことでもないかぎり、それは他の全員に影響を与え、資料が設定している枠組みの前提そのものを破壊してしまう場合も出てくる。

前稿で指摘したように、「ジレンマ資料による道徳授業改革」を提唱する荒木が、「道徳」授業では、あくまで二者択一の枠組み内で考えさせる

べきであると主張する¹¹⁾のは、このような可能性があることを認識しているからであろう。

判断内容は問わず、判断形式だけを問題にするというコールバーグ理論の基本的立場や、それに基づく資料3とは矛盾するように思われる¹²⁾のだが、コールバーグは、「道徳価値」には、「道徳的思考の発達段階を反映した」「基本的序列」があり、「ハインツのジレンマ」の場合の「生命の価値」と「財産権」では、発達段階が上がるにつれて、「生命の価値」が「財産権」より序列的に上位を占める¹³⁾として、「人間の生命の道徳的価値に関する考え方の六段階」(資料4)を示している。

これによれば、「ハインツのジレンマ」の場合、高い段階の道徳判断は、「薬を盗む」という判断内容の場合に限定されている。最も高いとされる第六段階の判断は、「盗むべきです。人間の命は、それが誰の命であろうとも、他のいかなる道徳的あるいは法的価値よりも優先されます。」というものである。そして、そのような回答をする者は、

実験者によって第六段階であると判定されることになるのであろう。しかし、「道徳」授業における討論でこのような発言をしたらどうなるであろうか。

一つ考えられるのは、「世の中には、貧しくて、薬を買えずに死んでいく人は大勢いる。そうまで言うなら、あなたはそのような人々のためにさっそく盗むべきだ。その判断を本当に自分で実行に移せるのか。」という追及である。道徳の問題は、建前だけの問題に終わるのではなく、最終的には自分でそれを実践できなければ意味がない(もちろん、どうすべきか判断できることと、実際にできることとの間には、様々なハードルがあるのも事実だが)。もっとも、「実行に移せるのか」というこの問いかけは、「あなたは、自分の道徳判断を実行に移せるのか」という意味とともに、「あなたは、もし実行すればどのような事態を引き起こすのかということを踏まえて判断しているのか」という意味をも含んでいる。ここでは、判断の妥当性の問題に限って議論することにしよう。

資料4 人間の生命の道徳的価値に関する考え方の六段階

第一段階 生命の道徳的価値と生命の物質的価値ないし社会的地位による価値とが未分化。

トミー、10歳。(資料Ⅲ。病気で死にそうな女性がいて、その夫が薬代を払えない場合、なぜ薬屋はその女性に薬をあげなければならないのでしょうか。)
「もしある重要な人物が飛行機に乗っていて、その人物が高所嫌いだったとします。もしスチュワーデスが、薬を一人分しか持っていないくて、後ろの座席に気分の悪い友人がいるために、その重要な人物に薬をあげなかったとすると、そのスチュワーデスは、重要な人物を助けなかったという理由で、おそらく女性用刑務所に入れられるでしょう。」

(一人の重要な人物の命を救うほうがよいのでしょうか、それとも多くのあまり重要でない人物の命を救うほうがよいのでしょうか。)
「重要でないすべての人です。なぜかという、一人の人間は、たくさんの家具を持っているかもしれませんが、家は一軒しか持っていません。しかし、多くの人を合わせると、ものすごくたくさんの家具になるでしょうし、それらの人々の中には、そう見えないだけで実際はたくさんのお金を持っている人がいるかもしれないからです。」

第二段階 人間の生命の価値は、本人あるいは他の人々の欲求を充足するための手段とみなされる。命を救うかどうかの決断は、本人次第、あるいは本人によって決断されるべきであるとされる。(生命の物質的価値と利益的価値の分化、また、生命の、自分にとっての価値と、他人にとっての価値の分化。)

トミー、13歳。(資料Ⅳ。医者には、助かる見込みのない病気にかかり、痛みに耐えかねて殺して欲しいと頼む女性を安楽死させるべきでしょうか。)
「彼女を痛みから解放してあげることは、おそらくよいことでしょう。そうすれば彼女は楽になるでしょう。しかし、彼女の夫はそれを望まないでしょう。動物と同じではないのですから。もしペットが死んでも、ペットはどうしても必要なものではないので、いなくてもやっていけるでしょう。たしかに、新しい奥さんをもらうことはでき

るでしょうが、実際には亡くなった奥さんと同じではありません。」

ジム、13歳。(同じ質問)「もし彼女がそれを望むなら、まさに彼女の気持ち次第だと思います。彼女はそのようなひどい痛みで苦しんでおり、ちょうど、いつも人が動物を痛みから解放してやるのと同じです。」

第三段階 人間の生命の価値は、本人に対する家族やその他の人々の共感と愛情によって基礎づけられる。(社会的共有、コミュニティおよび愛情に基礎づけられた生命の価値が、動物にもあてはまる生命の道具主義的、快楽主義的価値から分化する。)

トミー、16歳。(同じ質問)「彼女にとってはそれが一番いいかもしれないけれど、夫にとっては、……それは人間の命で、動物と同じではないから、動物の場合は、人間が家族に対して持つような関係は持っていないから。犬に愛着を感じるようになることはできるかもしれないけれど、人間の場合とはまったく違うでしょう。」

第四段階 生命は、権利と義務に関する絶対的な道徳的もしくは宗教的秩序の中におけるその位置という点から、神聖なものと考えられる。(道徳的秩序の絶対的構成員としての人間の生命の価値が、家族などにおける特定の他者にとっての価値から分化する。しかしながら、生命の価値は、依然として集団や国家、神への奉仕に部分的に依存している。)

ジム、16歳。(同じ質問)「わかりません。ある意味で、それは殺人です。誰が生き誰が死ぬべきかを決めるのは、人間の権利でもなければ特権でもありません。神が地上のすべての人に生命を与えたのであり、人を殺すということは、神から直接授かったものをその人から奪うことであり、非常に神聖なものを破壊してしまうことなのです。それはある意味で神の一部であり、神の一部を破壊してしまうに等しいことなのです。どんな人の中にも何ほどこかの神が存在するのです。」

第五段階 生命は、コミュニティの福祉との関係という点と、普遍的な人間の権利であるという点の両方から尊重される。(生命への基本的権利を尊重する義務が、社会的道徳的秩序に対する一般的尊重から分化される。独立した人間生命の一般的価値は、他の価値に従属しない根本的で自律的な価値なのである。)

ジム、20歳。(同じ質問)「人間の生命を救う責任を引き受けた医者倫理があると思います。その点からすれば、彼はおそらく安楽死させるべきではないでしょう。しかしもう一つの面があります。いずれ死ぬことがわかっている場合、それは誰にとっても、本人にとっても家族にとっても苦痛であると考えられる人が、医学の専門家の間で増えています。人工の肺や腎臓で生かされていても、それは生きた人間というよりは植物に近いといえます。もしそれが彼女自身の選択であれば、人間であるということにとまなう一定の権利と特権があると思います。私は人間ですし、人生に対する一定の望みを持っています。他の人もみな同じだと思います。あなたは自分を中心とした世界を持っています。他の人もみな同じです。そして、その意味で、私たちはすべて平等なのです。」

第六段階 個人の尊重という普遍的な人間の価値を代表するものとしての、人間の生命は神聖であるという信念。(道徳原理の目的としての人間の道徳的価値が、人間の諸権利の形式的承認から分化される。)

ジム、24歳。(資料Ⅲ。夫は妻の命を救うために薬を盗むべきでしょうか。単に知っているだけの人のためだったらどうでしょうか。)」盗むべきです。人間の命は、それが誰の命であろうとも、他のいかなる道徳的あるいは法的価値よりも優先されます。人間の命は、それが特定の個人によって価値を認められようと認められまいと、固有の価値をもっているのです。」

(それはどうしてですか。)」一人ひとりの人間の固有の価値は、公正と愛の原理があらゆる人間関係の規準になっている一連の諸価値の中でも中心的価値であるからです。」

出典：C. M. Beck, B. S. Crittenden, & E. V. Sullivan(ed.), *Moral Education : Interdisciplinary Approaches*, Univ. of Toronto Press, 1971, pp. 89-90.

先の追及に続いて次のように問題が設定されたらどうであろう。「もし、あなたが盗んだとする。しかし、世の中には、貧しくて、薬を買えずに死んでいく人は大勢いるので、あなたと同じように、あちこちで、大勢の人が盗まざるを得なくなるのではないか。世界中に盗みが横行する結果となるが、それが問題の正しい解決方法なのか。むしろ、貧しい人が病気になった時、お金がなければ必要な医療が受けられないという社会の仕組みの方を変えるべきなのではないか。医療保障制度等の整備された、人間の命が大切にされる社会の実現のために努力することこそ、本当に『人間の命を大切にする』ことではないのか。」

ここでは、「人間の命を大切にする」という立場から、「ハインツのジレンマ」における問題の設定（「生命の価値」を取るなら「盗む」、「財産権」をとるなら「盗まない」）そのものの妥当性が問われているのである。つまり、開かれた議論にさらされる「道徳」授業の場合は、資料そのものの妥当性、資料のジレンマ設定の妥当性が常に批判にさらされる可能性をはらんでいるということである。にもかかわらず、荒木のように、あくまで当初設定された二者択一の枠組みで考えさせることに固執すると、違和感を感じさせる授業にならざるを得ないのではないか。

4. 道徳判断と状況認識の問題

先に、判断内容は問わず、判断形式だけを問題にするというコールバーグの方法は、道徳性の発達段階の判定の上では必ずしも問題にならないかもしれないが、「道徳」授業における討論では、判断を根拠づける認識の妥当性という点から、判断内容の妥当性が議論的にならざるを得ないことを指摘した。つまり、「道徳」授業における討論では、判断内容を根拠づける状況認識の妥当性をめぐる討論が生まれ、状況に応じてどのような判断内容がより望ましいのかという議論が展開されるのである。

このように、状況認識は、判断内容を規定する重要な要素であるのだが、同時に、コールバーグのいう判断形式の段階をも規定する場合があるよ

うに思われる。つまり、同一人物（したがって、ある特定の道徳性の発達段階）が、状況によって判断形式を使い分けるのではないかということである。

1971年の評定法（Issue Scoring:1971）では、「公正－平等」の第一段階から第五段階までの評定基準は次のようになっている¹⁴⁾。

公正－平等

- 第一段階 分配の平等の概念がない。力ある者は多くもらう価値がある。
- 第二段階 単純な平等。みな同じに受け取るべき。
- 第三段階 両者の事情を考慮し、より必要としている方を favor するのが公平。
- 第四段階 稼いだ者に応じた分配をする。その観点からより正当な権利をもつ者を favor するのが公平。
- 第五段階 普遍的な権利と、それに関する機会や正当な扱いに関する平等。

今仮に、みんなで会食をした場合に、その費用をどのように分配するのがよいかという状況を設定してみよう。その方法は、どのようなメンバーで会食したか、どのような名目で会食したか等によって変わってくるのではないか。友人や同僚同士なら割り勘（第二段階）で、新入生歓迎会なら新入生は無料とか半額とか（該当段階なし）で、あるいは実際に飲み食いした額に応じて（第四段階）等、状況に応じて、様々な方法が、平等・公平という判断だけでなく、人間関係の判断を含んで選択される。

これに対して、賃金の決定方式としてどのようなものがよいかということになれば、公平の観点が重視され、一般的には、同一労働同一賃金（第四段階）の原則が選ばれるであろう。しかし、賃金の決定方式の場合でも、最低賃金制度や生活給保障などの考え方の背後には、第五段階の考え方があるし、ベースアップは、子どもの教育費等が多く必要になる30～50歳までを少し厚めにするなどというのは第三段階的考え方になろう。同一人物がこれらをすべて支持することもあり得る。

このように、同一人物であっても、どういう状

況に適用するかによって、判断形式を使い分けるという問題があるのである。

「道徳」授業における開かれた討論というのは、資料が設定する具体的状況の下で、何が最も善い解決方法なのかという問題をめぐる集団的探究の場となるのであり、その具体的状況認識を踏まえて、どのような判断形式に基づいて、どのような判断内容をくだすのかをめぐっての議論が展開されることになるのである。資料の設定する状況をどのように認識するかによって、判断形式や判断内容も変わり得るのであるから、判断の前提となる状況認識の妥当性そのものをめぐる議論が重要な位置を占めざるを得ないのである。

また、資料の設定の中には、判断に必要な具体的状況が不足している場合もありうる。そのような場合には、「もし、こういう条件があると仮定すると、こういう判断がくだせる」等の、仮定の議論も展開される場合も出てくる（教師が、討論を発展させるために複数の条件設定を提示して、それぞれの場合ならどうか検討させることもできる）。さらに、「ハインツのジレンマ」でみたように、資料の設定する状況そのものやジレンマの枠組みにリアリティがあるのかどうか、それらが恣意的でないかどうかという問題も批判の対象にならざるをえないのである。

5. 「シュミレーション的方法」の提唱

このように考えた場合、「モラルジレンマ資料」を「道徳」授業で扱う場合、二者択一の閉じられた枠組みに固執するのではなく、何が最善の解決方法かをめぐって、具体的状況と突き合わせながら、それに最もふさわしい判断形式・判断内容を集団的に探究する、開かれた討論形式の授業こそが求められるのではないか。そして、そのような授業の一つの具体的なあり方として、現実の社会で出会うことが予想されるモラルジレンマ場面を想定し、そのジレンマを解決する具体的な方法を、様々に条件設定を変えながらシュミレーション的に討論するような授業が考えられるのではないか。

私のいう「シュミレーション的方法」の具体的なイメージを、荒木がその著書で紹介している、

千葉大学の坂本昇一の附属中学校校長時代のエピソードを例に説明してみよう。

そのエピソードとは、中学3年生の修学旅行のある夜の、任意グループによる自由外出の際、女子3人が、決められた門限である9時に10分遅れたという「きまり違反」事件である。状況は次のようであったという。

「3人は門限の9時に間に合うようにと帰路を急いでいた。その時、3人の中のA子が、お店でおつりの700円をもらうのを忘れた、ことに気づいた。門限は迫っているし、700円はすてたくないし、……」¹⁵⁾

このようなことは、誰しも体験することのある「モラルジレンマ」状況である。このような状況を提示して、「君たちならどうする」と問いかけ、考えさせる授業を考えてみよう。

「門限を守り、700円をあきらめる」派と、「しかられても、700円を取りに戻る」派に分かれることが一応考えられる。「700円をあきらめる」派には、「忘れたのが一万円入りの財布だったらどうする」と問いかけてみる。逆に「700円を取りに戻る」派には、「取りに戻ると門限に大きく遅れることになるとしたらどうする。先生方は、事故にでも巻き込まれたのではないかと心配するのではないか」と問いかけてみる。このように、条件設定をいろいろ変えてみるのである。

おそらく、このあたりで、「取りに戻る」派から、「宿舎に電話で事情を話してから、取りに戻る」という意見が出てくるであろう。先ほどのエピソードの3人の女子が実際に取った行動もこれであった。さらに、「電話番号がわからなかったらどうする」と問いかけ、逆に、このような場合があり得るので、自分の宿舎名と住所・電話番号をメモして持っておくことの重要性を確認させておくこともできるであろう。

さて、「電話して、事情を話しても、10分くらい遅れる程度なら、先生は取りに戻ることを許してくれるかもしれないが、30分とか1時間とかかかるようなら、許してくれないかもしれない。そのような場合はどうする」と問いかけてみることもできるかもしれない。こうなると、大部分の生徒は、「あきらめるしかない」と考えるかもしれない。

いが、「でも、忘れたのが一万円入りの財布だったらあきらめられる?」とさらに問いかけると、中には、「財布を忘れた店で買ったおみあげの包装紙に店の電話番号が書いてあれば、店に電話し、後日取りに行く等をお願いをする」という方法を思い付く者も出てくるかもしれない。

このように、条件設定をいろいろ変えながら、与えられた条件の中で、どのように行動するのが一番善い選択なのかを考えさせるのが、私のいうシュミレーションの方法なのである。クラスの集団的英知を集め、最善の方法を探究させるこのようなプロセスを通じて、的確な状況認識を踏まえた的確な道徳判断をくだせる能力が育成されるのではないかと考える。

6. コールバーグの後期理論における 第六段階

本稿の2, 3, 4では、コールバーグの初期の道徳性の発達段階についての理論に基づいて検討してきたが、彼の初期の理論には様々な批判がなされてきた。本稿の論点には、それらの中のギリガン(C. Gilligan)による性差に関する批判とマーフィー・ギリガン(J.M. Murphy & C. Gilligan)による文脈的相対主義の立場からの批判、さらにハーバマス(J. Habermas)の「対話の原理」に基づく批判が関係してくるように思われる¹⁶⁾。

ギリガンは、普遍的な道徳性発達段階論をとえないコールバーグに対して、道徳性の発達には性差があると主張した。彼女によれば、コールバーグの「公正さの道徳性」は男性の道徳性の発達を記述したもので、女性には、それとは別に、「配慮と責任の道徳性」があるとする。そのため、コールバーグ理論の発達段階で評定すると、女性は低く評定されてしまうというのである。

ギリガンの主張が本稿の論点と関わるのは、道徳判断がくだされる場合に、「モラルジレンマ資料」の示す状況の中の、対人関係の要素への「配慮」が影響してくる(彼女の主張では、女性の場合)という点である。つまり、対人関係の要素の如何(状況)によって、判断形式・判断内容が変わり得るということである。

コールバーグの初期の理論枠組みに基づいて、日本の児童・青年の道徳判断に関する実証的検討を行った山岸明子は、日本の場合、他国と比べ、第三段階の比重が大きく、対人関係の価値への志向が大きいことを明らかにし、ギリガンが性差による違いとした問題が、文化的違いによっても現れることを指摘した¹⁷⁾。山岸の見解も、状況の文脈(この場合、主として対人関係の要素に関するもの)が、道徳判断の判断形式・判断内容に影響を与えるとするものである。

次に、マーフィー・ギリガンの文脈的相対主義というのは、コールバーグ理論では、第五、第六段階の公正原理に基づく道徳判断が最高段階の判断だが、それは青年期特有の理論過剰・抽象過剰な道徳判断で、より成熟した成人期になると、「原則が適用される文脈を責任の観点からとらえ選択の責任をとる」¹⁸⁾形で、状況の文脈に即した相対的な道徳判断をくだすように発達をとげるとする主張である。この主張には、成人に見られる「現実主義的・妥協的」判断を、「より成熟した道徳判断である」と、擁護する面が感じられなくもないが、道徳判断をくだす上での状況認識の重要性を問題にしている点で、本稿の論点と重なってくる。

山岸は、これらの「2つの観点からの批判は、共に状況を抽象化・客観化してとらえることを発達とするピアジェ・コールバーグに対するアンチ・テーゼであり、状況を抽象化せず具体的状況に応じて対処するあり方を提起している」¹⁹⁾としている。

最後に、ハーバマスの「対話の原理」に基づく批判というのは、コールバーグ理論は、第六段階に続く第七段階を設定していないので不完全であるという批判である。ハーバマスによれば、自らの良心に照らして判断する第六段階は、当該規範の普遍化可能性をモノローグ(自己との対話)によって検証するもので、さらに次の段階として、他者との討論(ダイアローグ)という手続きを用いる段階があると主張する。そして、その「討論による意志形成」というプロセスは、拘束を受けない自由な討論が保障される状況においてのみ可能であるとされる²⁰⁾のだが、この点が、本稿で

問題にしている、「道徳」授業における開かれた討論のあり方に関連するのである。

このような批判を受け止めて、1983年、コールバーグは、自らの理論の改訂を行っている。

ギリガンの批判との関係では、道徳性の領域を拡大し、それまでの「公正さの道徳性」に加え、「配慮と責任の道徳性」「愛他心」「功利主義の原理」が存在するとし、両者は、対立するのではなく、相補的な関係にあるとした²¹⁾。

マーフィー・ギリガンらの文脈的相対主義からの批判に対しては、状況の文脈に即した相対的な道徳判断をくだすというのは、けっして、懷疑的でニヒリスティックな相対主義や公正さの原理以外への志向のために公正さの原理を捨てたのではなく、より複雑な状況に公正さの原理を正しく適用するために、文脈をより考慮するようになったのだとする²²⁾。

改訂された後期コールバーグ理論の新たな第六段階には、公正さの基準として、従来の「普遍化可能性」と「指令性」に加え、新たに「可逆性」(「他の人の立場に立っても公正と判断するだろうか」)が導入され、彼はそれを保障する手続きを、「道徳的椅子取りゲーム」(‘moral musical chairs’)と名づけた。それは、「各自が自らの主張を正しいと主張する前に、ジレンマの中の全ての他者と、想像上、立場を交換する」²³⁾という手続きである。山岸は、このことを指して、新たな第六段階の「道徳的原則とは、道徳的状況を構成化する方法であり、一致に達するためのプロセスや手続きの原則なのである」²⁴⁾と述べている。そして、このようなプロセスを通じて、「特殊な状況を可能な限り考慮し、状況と原理とをギリギリまで対決させることが課されている」²⁵⁾とする。

「道徳的椅子取りゲーム」は、個人内で、想像の上で、関係する全ての他者の役割取得をするものであるが、コールバーグは、さらにハーバマスの「対話の原理」に基づく批判をも受け入れて、他者との実際の「討論による意志形成」というプロセスをも第六段階の原則として受け入れて行こうとしている。この「討論による意志形成」とは、すでに述べたように、拘束を受けない自由な討論が保障される状況でのみ存在することができるも

のである。

このような、後期コールバーグ理論の第六段階について、山岸は、「認知発達理論の枠組みからはずれてきているように思われる。対話という具体的内容を伴う手段によって合理性に至るとする考え方は、内容から独立した形式によって到達される普遍的な合理性を描く立場とは異なっているからである」²⁶⁾と述べている。

さて、以上に概観してきた後期コールバーグ理論の第六段階の考え方は、本稿の論点との関係でどのような意味を持つのであろうか。

第一に、後期コールバーグ理論は、道徳判断がくだされる際の、特殊、具体的な「状況」の重要性、つまり、状況によって判断形式や判断内容が変わり得るという考え方を受け入れていることである。このことは、必然的に、「モラルジレンマ資料」を「道徳」授業に使用する場合、その資料の状況設定が極めて重要であることを意味している。本稿の4で述べたことが、後期コールバーグ理論によっても裏付けられているのである。

荒木紀幸から寄せられた私の前稿に対する反論の中で、荒木は、「モラルジレンマ資料」について、「AもBも成り立つ曖昧な設定」をし、「A判断もB判断も成り立つところに、モラルジレンマ授業の意義がある」とし、そのために「われわれは事実を加えたり、情報を取り除いたり、別の意味を付加したり、あいまいにすることもあります」と述べている。資料を加工すること自体には異議はないが、「AもBも成り立つ曖昧な設定」をするために、資料の「状況」を「あいまいにする」という荒木らの手法は、道徳判断における「状況」の重要性を認めた後期コールバーグ理論に照らしても誤っているのである。「状況」が「曖昧な設定」では、責任ある判断のくだしようがなく、判断を保留せざるを得ない。それでも自分の見解を述べることを迫られれば、子どもたちは、確たる根拠も示しえない「判断」の言いつばなしに終わらざるをえないのである。そこには子どもたちの道徳判断を高めるような生産的な討論は生まれようがないのである²⁷⁾。

第二に、後期コールバーグ理論は、道徳判断をくだすプロセスの問題に関わって、ハーバマスの

「討論による意志形成」という考え方を受け入れている。この「討論による意志形成」は、拘束を受けない自由な討論が保障される状況を前提にしている。このことは、4で私が述べた、「道徳」授業における開かれた討論のあり方が、後期コールバーグ理論によっても受け入れられていることを意味している。

荒木の主張する「二者択一的」方法は、自由な討論の重要性を認める後期コールバーグ理論に照らしても誤っているといえるのである。

コールバーグ理論をわが国の「道徳」授業に取り入れるとすれば、初期の二者択一的ジレンマの方法ではなく、新たな第六段階で示されているような方法的プロセスをこそ取り入れるべきであろう。

7. おわりに

「はたして『モラルジレンマ資料』は『道徳』授業に有効であるのか、もしそうだとするとそれはどのような場合であろうか」、本稿が最初に設定したこの検討課題への私の回答を示しておこう。

「モラルジレンマ資料」は「道徳」授業に有効であり得るが、それが有効であるためには、以下のような二つの条件を満たす必要がある。

1)「モラルジレンマ資料」そのものがリアリティを持っていること、逆に言えば、荒木らの主張するような、「状況」を「あいまい」にした、したがって、責任ある判断がくだしようがないという意味で「AもBも成り立つ」ような、「曖昧な設定」の資料ではないこと。

2)「モラルジレンマ資料」を使った討論が、初期コールバーグ理論に基づいた「二者択一」の閉じられた枠組みの討論としてではなく、何が最善の解決方法かをめぐって、具体的状況と突き合わせながら、それに最もふさわしい判断形式・判断内容を集団的に探究する、開かれた討論として行われること。

最後に、私は、「モラルジレンマ資料」を用いた「道徳」授業の有効性をこのような二つの条件の下に認めるが、荒木が主張するように、「道徳授業改革」の決定版であるなどということは考え

ておらず、「道徳」授業も含めた、道徳教育の様々な指導形態²⁸⁾の中の一つであると考えている。

註

- 1)『モラルジレンマ資料』を使った『道徳』授業の批判的分析』『富山大学教育実践研究指導センター紀要』第13号、1995年。
- 2) 荒木紀幸編『道徳教育はこうすればおもしろい——コールバーグ理論とその実践』北大路書房、1988年、9頁。
- 3) L. Kohlberg, 'Stage of Moral Development as a Basis for Moral Education', in C. M. Beck, B. S. Crittenden, & E. V. Sullivan (ed.), *Moral Education : Interdisciplinary Approaches*, Univ. of Toronto Press, 1971, pp. 75-6. (岩佐信道訳『道徳性の発達と道徳教育——コールバーグ理論の展開と実践』広池学園出版部、1987年、130-2頁。)
- 4) 山岸明子『道徳性の発達に関する実証的・理論的研究』風間書房、1995年、i～ii頁。
- 5) 前掲書、ii頁。コールバーグ理論に基づく道徳性の発達段階では、第五段階と第六段階にあたる。
- 6) C.M.Beck, B.S. Crittenden, & E.V.Sullivan (ed.), *op. cit.*, p. 71. (訳書、124頁。)
- 7) 前掲書の他、L. Kohlberg, 'Stage and Sequence : The Cognitive Development Approach to Socialization', in D. A. Goslin(ed.), *Handbook of Socialization : Theory and Research*, Rand McNally, 1969. (永野重史監訳『道徳性の形成——認知発達のアプローチ』水曜社、1987年), L. Kohlberg, 'From Is to Ought', in T. Mischel (ed.), *Cognitive Development and Epistemology*, Academic Press, 1971. (永野重史編『道徳性の発達と教育——コールバーグ理論の展開』新曜社、1985年、所収)を参照した。
- 8) 山岸前掲書、12頁。
- 9) 前掲書、13頁。
- 10) 前掲書、13頁。
- 11) どちらかの選択肢を選ばざるを得ない「状況」に追い込まれたら、子どもたちはどのように考

- え判断するのだろうか。まず、二つの価値に違反しないような第三の行動を考え出すだろう。彼等はなんとか二つの価値を並立させ得るやり方を考え、つじつまを合わせようと努力する。……授業では、第三の行動が現実にはとれないことだと了承させ、二者択一的に考えさせる。」(荒木紀幸『ジレンマ資料による道徳授業改革——コールバーグ理論からの提案』明治図書、1990年、133頁。)
- 12) 山岸明子は、おそらくこの問題を指して、「コールバーグの発達段階が道徳性の認知構造の形式のみを扱っているのかという問題、および道徳という領域で内容と形式が明確に区別されるのかという問題は依然として残されている。(慣習的水準以前では内容と形式は明確に区別されるが、原理的水準では両者は必ずしも区別できず、コールバーグのいう構造が内容を規定することが多いように思われる。)(永野重史編『道徳性の発達と教育——コールバーグ理論の展開』新曜社、1985年、215頁。)と述べている。
- 13) C. M. Beck, B. S. Crittenden, & E. V. Sullivan (ed.), *op. cit.*, p. 39. (訳書、81頁。)
- 14) 山岸前掲書、302頁より。
- 15) 荒木前掲書、86頁。
- 16) これらの批判とその後のコールバーグ理論の展開については、L. Kohlberg, C. Levine, & A. Hewer, *Moral Stages: A Current Formulation and a Response to Critics*, S. Karger AG, 1983. (片瀬一男、高橋征仁訳『道徳性の発達段階——コールバーグ理論をめぐる論争への回答』新曜社、1992年。)と、山岸前掲書を参照した。
- 17) 山岸前掲書、4～6章。
- 18) 前掲書、210頁。
- 19) 前掲書、225頁。
- 20) L. Kohlberg, C. Levine, & A. Hewer, *op. cit.*, pp.155-64. (訳書、249-62頁)
- 21) *Ibid.*, pp.19-21. (訳書、30～34頁)
- 22) *Ibid.*, p.148. (訳書、236頁)
- 23) *Ibid.*, p.87. (訳書、133-4頁)
- 24) 山岸前掲書、245頁。
- 25) 前掲書、246頁。
- 26) 前掲書、247頁。
- 27) かつて、宇佐美寛が、徳永悦朗が「モラルジレンマ資料の備えるべき要件」の一つとしてあげた、「①状況はできるだけ簡潔にすること。状況が複雑すぎると子どもたち一人ひとりの状況把握に差が出て、話し合いが深まらない恐れがある。」(荒木紀幸編『道徳教育はこうすればおもしろい——コールバーグ理論とその実践』北大路書房、1988年、41頁。)を引きながら、「このように状況の事実をなるべく知らずまいとするから、子どもの思考は狭くなり非現実的なディレンマに追いこまれるのである。」(宇佐美寛「『ジレンマ』くだけ」、『授業研究』臨時増刊、1990年4月、168頁。)と批判したのも、この点を指摘したものであると言える。
- 28) 私が、試案的に示した道徳教育の八つの指導形態については、吉田一郎、井ノ口淳三、広瀬信編『子どもと学ぶ道徳教育』ミネルヴァ書房、1992年の第五章参照。